

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2019, 15 (3), 320-337

Informe de conferencia

Los territorios de la psicopedagogía

The territories of Psychopedagogy

Dr. Aldo Ocampo González¹

¹ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

RESUMEN:

Este documento presenta un extracto de la conferencia leída en las VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue: aprendizaje en infancias, adolescencia y juventudes. Prácticas, intervenciones y producción de saberes, organizada por la Universidad Nacional del Comahue. 17 de mayo de 2019, Argentina.

Objetivo: La investigación analiza las configuraciones del territorio y dominio de la psicopedagogía. El texto analiza la configuración de la estructura teórica y del campo de conocimiento, los sistemas de enmarcamientos, los niveles de organización paradigmática y de formalización académica del campo psicopedagógico.

Métodos: La metodología empleada recurre a la revisión de la literatura en torno a la temática abordada. El foco de búsqueda estuvo centrado en investigaciones científicas, dichos trabajos fueron ubicados en las bases de datos digitales, bibliográficas, estáticas, SCIELO, PROQUEST, REDALYC y EBSCO y bibliotecas electrónicas especializadas en Latinoamérica y Europa.

Resultado: Las operaciones de configuración de la estructura de conocimiento de la psicopedagogía plantean múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta, configurada a través de múltiples tipos de relaciones, puede analizarse a través de la metáfora de universo-mosaico. La singularidad y especificidad de dominio sigue la lógica del caosmosis, da paso a un terreno dinámico, específicamente, 'morfodinámico', manifestando una naturaleza multi-lineal y heterogénea, atravesado por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su dominio. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados denominados trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Conclusiones: Dado el estatus intersticial de su objeto y su marcado carácter interdisciplinario, la psicopedagogía presenta mayores condiciones de fertilidad en torno a la elaboración de un nuevo saber y objeto. Finalmente, el estudio permitió la precisión del sistema conceptual en términos de ciencia interdisciplinar.

Palabras clave: epistemología de la psicopedagogía; objeto intersticial; performatividad de lo combinatorio; dominio abierto; relaciones exteriores.

ABSTRACT

This document presents an excerpt from the conference read at the Comahue VI Conference of Psychopedagogy: Learning in Infancy, Adolescence, and Youth. Practices, interventions, and production of knowledge, organized by the National University of Comahue. May 17, 2019, Argentina.

Objective: The research analyzes the configurations of the territory and the domain of Psychopedagogy. The text deals with the structure and the field of knowledge, the framing systems, the levels of the paradigmatic organization and academic formalization of the psychopedagogical field.

Methods: The methodology used refers to the review of the literature on the topic addressed, the search was focused on scientific research, these works were located in the digital, bibliographic, static, SCIELO, PROQUEST, REDALYC and EBSCO and specialized electronic libraries in Latin America and Europe.

Result: The configuration operations of the knowledge structure of Psychopedagogy raises multiple ways of knowing, consecrate an open theoretical and methodological structure, configured through multiple types of relationships, that can be analyzed through the metaphor of universe-mosaic. The singularity and specificity of domain follows the logic of chaosmosis, gives way to a dynamic terrain, specifically, '*morphodynamic*', manifesting a multi-linear and heterogeneous nature, crossed by a non-linear multiplicity of relationships between each of the elements that converge and guarantee the functioning of your domain. The new production arises from indeterminate spaces, from what has been termed as work at the intersections of the disciplines.

Conclusions: Given the interstitial status of its object, and the interdisciplinary nature, Psychopedagogy presents greater fertility conditions around the elaboration of new knowledge and object. Finally, the study allowed the precision of the conceptual system in terms of interdisciplinary science.

Keywords: epistemology of the Psychopedagogy; interstitial object; performativity of the combinatorial; open domain; external relationships.

Recibido: 21 de mayo de 2019

Aprobado: 20 de junio de 2019

Introducción: la estructura de conocimiento de la psicopedagogía

La *estructura de conocimiento* de la psicopedagogía plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través de las formas epistémico y metodológicas tradicionales. Su estructura de conocimiento es configurada por una *acción interdisciplinar*, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas

complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la '*rearticulación*' de sus aportes. Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad demuestra la capacidad de conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos y compromisos éticos, alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos del dominio psicopedagógico, posibilitando una visión sustentada en el '*principio de heterogénesis*', previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación? Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red, práctica teórica abierta, múltiples tipos y estilos de relaciones, exterioridad, dispositivo, heterogénesis, espacio de diáspora, malla de conexión de múltiples singularidades, espacio epistemológico de la multiplicidad, heterogénesis*. Cada uno de estos conceptos, pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares.

La estructura de conocimiento concebida como *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede analizarse a través de la metáfora de universo-mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, *lo abierto* plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que he denominado como *condición diaspórica* en la producción del conocimiento. Las *relaciones exteriores* —o principio de exterioridad epistémica— se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentra imbricada en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica. Las relaciones exteriores explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p. 19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente en la configuración de la estructura de conocimiento de la psicopedagogía, concibe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes —lo flotante hace posible la relación—, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un *pegamiento epistémico-analítico-metodológico*. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, "*el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo*" (Lazzarato, 2006, p. 20). Favorece los sistemas vinculación,

constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *“serie de formas que tienen, cada una, su individualidad”* (Lazzarato, 2006, p. 21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos a nivel epistemológico en psicopedagogía. Como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de múltiples maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *“«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición”* (Lazzarato, 2006, p. 23). Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, teoría, concepto, etc. se encuentran co-implicadas, su continuidad y funcionalidad queda determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la psicopedagogía opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, *“lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova”* (Lazzarato, 2006, p. 23). Al afirmar que, su comprensión epistemológica opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas¹. La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica que participa en la configuración de su estructura de conocimiento, establece operatorias y modalidades a través de las cuales *“las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan”* (Lazzarato, 2006, p. 24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen.

Su estructura de conocimiento concebida como una *mallla de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de *red reticular* emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal y heterogénea, travesado por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su dominio. La multiplicidad de elementos convergentes

¹ Principal forma de construcción del conocimiento en psicopedagogía. Como tal, da paso a un complejo sistema y entramado de heterotopicalidades analíticas, metodológicas e intelectuales. En ella, tienen lugar permanentes sistemas de mediaciones, negociaciones, devaluaciones, exclusiones, inclusiones, etc.

configura, previa condiciones de traducción y rearticulación, el objeto psicopedagógico. Según esto, la arquitectura que sostiene su estructura teórica, se caracteriza por “*un conjunto multilineal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’*” (Foucault, 1985 p. 155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación y mediación se convierten en estrategias de trabajo clave en las intersecciones de las disciplinas. Concebir la estructura teórica de la psicopedagogía en términos de red, remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos posee cualidades de movimiento y circulación, denotando una capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento.

Describir su configuración epistemológica a través de la metáfora: ‘*consciencia mestiza*’, devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La consciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una consciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de albergar una amplia diversidad de tópicos analíticos y formas metodológicas. Forja un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación educativa, sujetos al *nepantlismo*² *mental* (Anzaldúa, 1987) –topónimo– que alude a la fragmentación de los caminos o rutas en la producción del saber, configura un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la psicopedagogía forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de *nepantla* se observa el carácter trans-científico de este campo, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite –y a la vez contiene– la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas, es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La *nepantla* en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza con la afirmación que, el saber de la psicopedagogía se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional de fuerza intensa indeterminada–. En suma, a través del concepto de

² Palabra náhuatl.

nepantla refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La *nepantla* pone en evidencia el *carácter intermedio* de su espacio de producción y objeto, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesaria la aplicación condiciones de traducción de cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de *nepantla* se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. *“Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo y cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares”* (Troncoso, 2003, p. 21). Concebida así, la estructura teórica de la psicopedagogía surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias y sus compromisos éticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, creando un todo-fragmentado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores. Dando paso a un *“localismo del fragmento y el pluralismo de lo híbrido en una nueva performatividad de lo combinatorio”* (Richard, 2003, p. 442).

2. El campo de conocimiento de la psicopedagogía y sus sistemas de enmarcamientos

La noción de *‘campo’* es disputada por diversos marcos disciplinares. Genealógicamente, proviene de la Física, empleándose con alta intensidad en Sociología, específicamente, a través de los trabajos de intelectual francés Pierre Bourdieu. En esta oportunidad, no es mi intención analizar los itinerarios que afectan a dicha noción en el marco de su historia intelectual. Más bien, me interesa abordar los ejes de configuración del campo psicopedagógico, en tanto, unidad relacional de investigación y producción del conocimiento. A efectos de tales propósitos, recurro a la noción de *‘enmarcamiento’* con el objeto de comprender los mecanismos de inclusión y exclusión implicados en la organización del terreno psicopedagógico. Para De Mussy y Valderrama (2009), el marco expresa una doble problemática, específicamente, refiere a su estructura. Los sistemas de enmarcamiento determinan los límites y propiedades centrales inherentes a la singularidad del dominio psicopedagógico. Singularidad y especificidad se convierten en dos puntos críticos en su comprensión epistemológica. ¿Cómo son establecidos los límites entre el *‘adentro’* y el *‘afuera’* en psicopedagogía? La pregunta por los sistemas de enmarcamiento determinan aquello que es *‘interior’* y *‘exterior’* a sus prácticas intelectuales y de investigación. ¿Cuáles son los elementos clave que organizan el campo de conocimiento psicopedagógico?, ¿qué elementos que no siendo interiores cooperan con su formación?, ¿cuáles de ellos

comparten un vínculo estructural? Ciertamente, sus sistemas de enmarcamiento se encuentran en permanente movimiento, son objeto de plasticidad, difuminación, permeabilidad y rearticulación constante. Lo que habita en su interior no tiene bajo ningún punto de vista un estatus de mismidad. La psicopedagogía se convierte así en un objeto análogo –sólo por vía de rearticulación– y ambivalente, forja una frontera invisible entre lo pedagógico y lo psicológico –estructura superficial– delimitando su espacio intelectual y semántico. La convergencia y participación de diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, conceptos, marcos disciplinarios, discursos, etc. no necesariamente pueden ser designadas como términos comunes al terreno intersticial de lo psicopedagógico.

El campo psicopedagógico opera en términos *caos* permanente. La noción de caos no explicita necesariamente condiciones de desorden, al presentar una arquitectura epistemológica, metodológica y funcional de carácter no-lineal expresa un estatus irregular. A pesar de esto, posee sus propias leyes de funcionamiento –son claves, especialmente, cuando se trata de determinar su orden de producción–. La psicopedagogía como fenómeno de estudio devela un carácter singular de tipo caótico. La singularidad y especificidad de dominio sigue la lógica del caosmosis. El caos en epistemología se aleja de los significantes equívocos elaborados e institucionalizados por el sentido común; es sinónimo de acción compleja, demostrando una operatoria sólidamente articulada. Al constituir un objeto y dominio intersticial sus elementos se encuentran en permanente rearticulación. Concebir el campo de conocimiento de la psicopedagogía en términos de ‘sistemas complejos’, nos enfrenta a un concepto abierto, rico y complejo, comunes a campos interdisciplinarios –como el aquí abordado–, propiedad intrínseca de terrenos amorfos y desordenados en su funcionamiento. Sus zonas de contacto fundacionales, es decir, ‘pedagogía’ y ‘psicología’ develan un estatus de sistemas relativamente simples, respecto de la configuración de su dominio. A través de ellas, lo psicopedagógico es comprendido como producto de complejas bifurcaciones, o bien, actuar, en ciertas formaciones del saber, en términos de puntos estacionarios de estabilización. Al penetrar la frontera, instala nuevas lógicas de operación y sentido. Sin duda, este es el punto más crítico del terreno analizado. Del que nada se sabe, producto de sus reiterativas prácticas de extensionismo y fijeza al dictamen del pasado, introducidas por vía de la razón disciplinaria de la psicología. El dominio psicopedagógico es un terreno dinámico, específicamente, ‘*morfodinámico*’. Queda como desafío para trabajos posteriores examinar detalladamente, la dinámica interna de funcionamiento de su dominio, lo que perfectamente, podría ser descrito a través del termino deleuziano de ‘*síntesis disyuntiva*’. Los territorios de la psicopedagogía develan un marcado carácter abierto, no-lineal, dinámico y caótico. Cada uno de estos elementos son interdependientes entre sí.

Las operatorias de configuración y funcionamiento del campo psicopedagógico son sintetizadas de mejor manera a través del concepto ‘*síntesis disyuntiva*’. Lo que históricamente hemos

designado como psicopedagogía, expresa un terreno en permanente relación, constelación, encuentro y movimiento, modelizado por complejas influencias. Recurriendo a la noción de '*síntesis disyuntiva*' se observa que, la configuración de su campo de conocimiento y de producción (Knorr, 2005), es integrado por recursos intelectuales y metodológicos de carácter plural, da lugar a un terreno de complejas influencias de carácter heterogéneas. En él, la diferencia no se disuelve, más bien, se coloca al servicio de la producción de lo nuevo, mediante complejas relaciones de exterioridad. Cada una de sus singularidades epistemológicas y recursos metodológicos se vinculan entre sí, a través de relaciones intensas e inestables. En él, cada una de sus fuerzas, son afectadas, a esto Deleuze (1968) denominó '*síntesis disyuntiva*'. La configuración del terreno psicopedagógico tiene lugar en complejas formas de relación, el encuentro y el movimiento son fuerzas basales en su articulación. Su movimiento alcanza características similares al movimiento embrollado del mar, cuya singularidad, es que nada se encuentra pre-fijado de antemano. En efecto,

[...] Una relación disyuntiva entre fuerzas jamás concluye en una unidad cerrada, en una síntesis con una identidad cerrada. Una relación disyuntiva hace que las dos fuerzas se transformen recíprocamente, es decir, protege a cada una de ellas del peligro de su encapsulamiento en una identidad cerrada. La relación disyuntiva entre fuerzas es siempre creadora de algo nuevo, de algo inédito (Sáez, 2008, p. 3).

3. Niveles de organización paradigmática en psicopedagogía

Los niveles de organización paradigmáticos también son denominados como ámbitos de sustentación de la actividad científica, inciden en la determinación de las políticas de producción del conocimiento y de formación de sus profesionales e investigadores, trazan los destinos y articulan los supuestos de sus prácticas de investigación e intervención profesional. También pueden ser descritos en términos de sistemas de enmarcamientos del campo. Los sustentadores de la actividad científica involucran tres dimensiones analíticas claves: a) lo ontológico, b) lo epistemológico y c) lo metodológico. De la confluencia y entrecruzamiento de estos tres, emerge su universo conceptual, las regulaciones en la fabricación de la teoría y las determinaciones de su praxis. Debido a la precariedad intelectual y a las debilidades del pensamiento psicopedagógico, específicamente, afectado a través de fuerzas de aplicacionismo epistemológico y el atrapamiento en marcos disciplinarios externos a su objeto y dominio, articulados sobre una estructura de conocimiento '*superficial*'³ inspirada en el dictamen y en la tiranía del legado psicológico –conducente a un efecto de extensionismo–, sus niveles de organización

3 Según Ocampo (2018), la estructura de conocimiento '*superficial*' en psicopedagogía se caracteriza por organizarse a través de un saber in vitro, lineal, aplicacionista e injertado, por fuerzas externas a su dominio. Opera en términos de articulación, dando paso a una convivencia arbitraria de diversas posicionalidades y elementos epistémicos. Conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad.

paradigmáticas, ha sido un ámbito de nulo desarrollo. A pesar de constituir un saber acumulado en prácticas⁴, de igual forma, impone y refleja una política ontológica, epistemológica, metodológica y conceptual que va configurando los contornos teóricos y profesionales del campo.

Si tuviésemos que preguntarnos acerca de cuáles son los desarrollos teóricos contemporáneos en psicopedagogía, la respuesta no sería del todo auspiciosa. En parte, sus concepciones tradicionalmente aceptadas, se han vuelto claramente insuficientes y problemáticas, lo que restringe hasta cierto punto, la proliferación de condiciones que hacen posible pensar otras propuestas. El desarrollo de lo psicopedagógico se devela como una *compleja forma tecnológica*, caracterizada por la aplicación de diversas singularidades de cuerpos metodológicos, intelectuales y conceptuales, etc. provenientes de diversas disciplinas e interdisciplinas. Lo tecnológico adopta diversos significados en la comprensión de su dominio y territorios. En su forma más extendida y aceptada, se convierte en un mecanismo de aplicación de saberes procedentes de diversos campos. Refiere a su situación actual, específicamente, en sus formas de construcción del conocimiento. Sin embargo, también adopta un sentido cuya proximidad lo inscribe en la acumulación de saberes en la praxis. Hasta aquí, se observa la configuración y funcionamiento de un campo que opera a través de complejas políticas de 'todo vale'. A continuación, analizo cada uno de los niveles y de los ámbitos de sustentación de la actividad científica en psicopedagogía, intentando describir sus configuraciones institucionales y sus reconfiguraciones a partir del redescubrimiento y luminosidad de introduce su objeto y dominio a la luz de su estatus de intersticialidad.

El nivel *ontológico* en psicopedagogía, inscribe su actividad en una política ontológica de lo menor, interesado en la singularidad y en la multiplicidad de diferencias. Su tematización histórica e institucionalizada, ha puntualizado sobre una política de esencialista fundamentada en el individualismo metodológico. Lo ontológico alude en su versión más general a la concepción del ser, del lenguaje y de la realidad. Genealógicamente, el dominio psicopedagógico producto de sus proximidades con la psicometría, la Educación Especial y otros ámbitos de estudio, específicamente, por las disposiciones del encuadre cultural en el que se fundamentó, suscribió a un énfasis, fundamentalmente, en la defectología, el esencialismo y el individualismo metodológico. A través de cada uno de estas dimensiones se liga y entrelaza su praxis profesional a la impulsada por la Educación Especial –en su aplicación pedagógica–, dando paso a un extraño anudamiento léxico y metodológico. Lo cierto es que, la psicopedagogía en referencia a su autenticidad epistemológica inscribe su actividad en la singularidad múltiple de las estructuras

4 Comparto la afirmación de 'saber acumulado en prácticas'. Sin embargo, advierto que, éste, no se encuentra disociado de una episteme y de un régimen de visualidad. Más bien, constituye un espacio de reproducción legítima de la epistemología y metodología de la psicología y de algunos de sus campos específicos. La formación de un saber acumulado en prácticas forja un conocimiento de carácter eminentemente tecnológico.

mentales y cognitivas. Reafirma una política ontológica de lo menor⁵, centrada en la multiplicidad de diferencias.

El nivel *epistemológico* en psicopedagogía, devela un extraño y débil funcionamiento heurístico. La interrogante que versa sobre su base epistemológica, confirma un conjunto de elasticidades y faltas de consenso a través de la literatura especializada disponible. No existe consenso, ni claridad epistemológica acerca de la naturaleza de su dominio y saber, muchos menos, acerca de su objeto, lo que, sin duda, repercute en la determinación de su base epistemológica. Si es disciplina o interdisciplina, depende estrictamente, de las características que atraviesan su objeto. No de otro tipo de decisiones. En trabajos anteriores explico porque razón, no es posible definir el terreno de lo psicopedagógico en términos de disciplina. La respuesta es muy sencilla. Su objeto no puede ser delimitado en los marcos epistemológicos, metodológicos y paradigmáticos de ninguna de sus disciplinas fundantes, incluso, de aquellas, por las que transita su fenómeno. Cerrar la discusión en torno a una posible razón disciplinaria, sería condenarla eternamente al dictamen y extensionismo de la psicología y de sus campos específicos, sustentando la emergencia de una estructura de conocimiento falsificada, bastante superficial y bidireccional. Debido al estatus intersticial de su objeto, un carácter interdisciplinario, presenta mayores condiciones de fertilidad en torno a la *elaboración de un nuevo saber y objeto*⁶. Ésta, es sin duda, una de las principales tareas críticas que enfrenta la construcción epistemológica en psicopedagogía. Concebir la psicopedagogía en términos disciplinarios sostiene una continuidad homogénea de lo psicológico –situación actual–.

El carácter interdisciplinario⁷ de la psicopedagogía de ninguna manera, se propone reproducir los procesos equívocos de interpretación proporcionados a través de la base epistemología de lo interdisciplinario, mediante concepciones, tales como, ‘unidades de lo real’, ‘totalidad’ u acciones de carácter dialécticas. En lo interdisciplinario jamás tiene lugar en una confluencia armónica de cada uno de sus elementos en un espacio específico. Lo interdisciplinario privilegia de forma considerable la diferencia y la multiplicidad de recursos epistemológicos, articula un terreno heterológico, no monológico –propiedad de la razón disciplinaria–. Lo interdisciplinario a juicio de Follari (2014) se encuentra más próximo a la metáfora ‘paleta de heterogeneidades’. Para el epistemológico argentino, *“se trataría de empezar por diferenciar, pluralizar, sostener las heterogeneidades, tanto entre contenidos intra e interdisciplinares, como en cuanto a actividades diferenciales que se realizan en una institución académica”* (Follari, 2014, p69), respecto del sentido y función de lo psicopedagógico.

5 Para mayores detalles, véase un trabajo anterior del autor: Ocampo (2018) “La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar”.

6 Principal obstáculo no resuelto en la interioridad del terreno psicopedagógico.

7 ¿Cuál es la base epistémica de la interdisciplinariedad?

Su naturaleza interdisciplinaria se caracteriza por la articulación de la diferencia que habita en cada uno de sus recursos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que participan de la construcción de su campo. En ella, la mezcla no implica la erradicación de la diferencia, su potencialidad da lugar a formas de colaboración bastante divergente. Operatorias de esta naturaleza exigen abordar el fenómeno a través de otras categorías temáticas y de análisis. Bajo ningún punto de vista se convierte en un paraguas conceptual mediante el cual, personas de diversos marcos disciplinarios abordan, exploran u estudian objetos parecidos. En cierta medida, esta ha sido la tónica recursiva de aproximación al objeto psicopedagógico desde la imposición del legado epistémico y metodológico de la psicología. Debido al estatus intersticial, ambivalente y abierto de su objeto, la interdisciplinariedad fomenta la configuración de un nuevo objeto y saber, cuya singularidad, posee la capacidad de afectar, alterar y transformar sus disciplinas articularias. El dominio, objeto, campo y saber psicopedagógico surge de complejas 'interacciones'⁸. Lo psicopedagógico se construye entre complejas intersecciones. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas opera a través de permanentes formas de intercambios no-armónicos. En tal caso,

[...] La interdisciplina, entonces, permitirá reconocer que la heterogeneidad interna a cualquier discurso por sí (es decir, la *diáspora* de significación a la que largamente se dedicó la teoría de Derrida [1978]), se hará más rica y patente en la medida en que se ligue a alguna discursividad exterior, en la cual encontrará una heterogeneidad quizás más marcada, al menos en el contraste con la propia. No estaríamos pensando la interdisciplina, entonces, como adición o combinación simple, esa que potencia lo preexistente hacia una especie de condición superior que aboliera de alguna manera las especificidades disciplinares previas. Ahora habrá que pensarla como campo caleidoscópico, como espacio de pluralización de puntos de vista, como apelación a la diferenciación casi infinita de los ángulos de mirada que pueda guardarse respecto de la realidad (Follari, 2014, p. 70).

El dominio psicopedagógico se construye en función de una constelación de diferencias, rechaza toda forma de integración armónica y arbitraria. El estatus de ininteligibilidad que atraviesa su objeto, campo y sentido, se debe, en parte, a singulares formas de abducción y contaminación – sustentadas en simples prácticas de recorte–, mayoritariamente, introducidas a través de la confluencia de diversos métodos, objetos, teorías, disciplinas, conceptos, discursos, etc. El terreno psicopedagógico es un campo de complejas intensidades e influencias. Lo cierto es que, hasta aquí, la psicopedagogía como campo de investigación devela un conjunto de equívocos persistentes en la aproximación y regulación a la comprensión de su objeto, así como, una equívoca decisión de razón disciplinaria y una interdisciplinariedad de baja intensidad. Encerrar

⁸ Tomo este concepto de la entrevista efectuada en abril de 2018, a la destacada teórica y crítica cultural neerlandesa, Mieke Bal.

su objeto en una concepción disciplinar es francamente un error. Es necesario reaprender la utilización de medios para comprender la naturaleza multidimensional de su fenómeno, a través de sus principales *conceptos ordenadores*⁹.

El nivel *metodológico* en el contextualismo de la psicopedagogía, devela dos grandes problemáticas. La primera, consiste en la ausencia de un método de investigación propio coherente con las principales características de su dominio y objeto, y con la naturaleza de su conocimiento. La segunda, devela la ausencia de métodos de exploración de su objeto contruidos en relación con su estatus y base epistemológica. Resulta sugestivo evidenciar libros de textos académicos, específicamente, referidos a metodología de la investigación ‘en’ psicopedagogía, que intentan concebirse como obras que responden a lo metodológico, mientras que, efectúan un estrecho y ciego trasvasije de información, mediante condiciones lineales de aplicación y extensionismo de saberes y técnicas procedentes de otros marcos metodológicos. Ciertamente, lo que existe es un terreno metodológico no habilitado en función de la naturaleza de lo psicopedagógico, caracterizado por el entrecruzamiento de métodos y metodologías de investigación procedentes de diversos enfoques. Coexiste así, un funcionamiento diaspórico de tipo metodológico y una ausencia de metodicidad. En suma, la psicopedagogía, no posee claridad acerca de su objeto, campo y método.

La tabla que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las principales características de cada uno de los niveles de sustentación u organización paradigmáticos, implicados en el estudio de la psicopedagogía.

Niveles de sustentación paradigmáticos en psicopedagogía	Concepción institucionalizada ¹⁰ en la interioridad del terreno psicopedagógico	Concepción ¹¹ situada en la naturaleza intersticial del dominio psicopedagógico
Nivel ontológico	<ul style="list-style-type: none"> - Individualismo metodológico y defectología. Articula su campo de trabajo en una política de lo abyecto. - Esencialismo estratégico y ontológico. - Lenguaje de la disyunción y lo monológico. - Reafirma condiciones biopolíticas vinculadas al aprendizaje. - Visión estática del aprendizaje, articulada sobre la lógica del cronosistema. - Campo del esencialismo por naturaleza. - Fuerte enraizamiento en el pensamiento de idéntico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política ontológica centrada en lo menor, en el giro molecular. - Concibe al ser en términos de multiplicidad de diferencias. - Presencia del pensamiento de lo no-idéntico y heterocronías de aprendizaje. - El sujeto de aprendizaje se encuentra multi-temporalizado.

⁹ Los conceptos ordenadores son una poderosa herramienta “*de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese*” (Zemelman, 1987, p.61).

¹⁰ Alude a la situación actual.

¹¹ Refiere a la comprensión articulada sobre la autenticidad del fenómeno.

Nivel epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> -Equivoco de interpretación articulados sobre políticas de producción del conocimiento de 'todo vale', las que se sitúan erróneamente en el cierre disciplinar. -Concibe su base epistemológica fundamentalmente de carácter disciplinar, develando una extraña comprensión de baja intensidad. -En la adherencia disciplinaria no emerge lo nuevo, más bien, se somete a la tiranía del pasado y a la fijeza epistemológica. Atrapa el saber en marcos externos al fenómeno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Debido a su estatus y carácter intersticial¹² de su objeto, devela la presencia de una base epistemológica de carácter interdisciplinaria. -Lo interdisciplinario opera 'en' y 'a través' de la diferencia de sus elementos confluyentes, que nunca operan de forma armónica. -Una operación interdisciplinaria posibilita el recambio de categorías para estructurar y leer el fenómeno. Introduce elementos para la formación de un nuevo saber y objeto.
Nivel metodológico	<ul style="list-style-type: none"> -Entrecruzamiento por vía de aplicacionismo y extensionismo epistémico de diversos modelos y enfoques metodológicos. -No se evidencian construcciones de un método y de una metodología propia del enfoque. 	<ul style="list-style-type: none"> -No existen métodos de aproximación a su objeto y métodos de investigación en psicopedagogía de carácter interdisciplinar. -Representa uno de sus principales puntos ciegos. -El método de intervención psicopedagógico se construye en función de un sistema de <i>eclecticismo</i> y <i>collage</i>.
Universo conceptual	-Lenguaje del esencialismo, de lo biomédico.	-Lenguaje de la singularidad y de la potencialidad.

Tabla 1: Niveles u organizadores paradigmáticos implicados en el estudio de la psicopedagogía.

Fuente: elaboración propia.

4. Niveles de formalización académica del campo psicopedagógico

Otra obstrucción que demuestran los débiles desarrollos teóricos y/o metodológicos del dominio psicopedagógico, refieren a los niveles de formalización académica del campo. En parte, dicha situación se debe a la ininteligibilidad que atraviesa su objeto. Los niveles de formalización académica tienen como propósito ordenar las dimensiones de orden meta-teóricas y meta-metodológicas de su territorio. De ninguna manera, la determinación de los niveles de formalización académica implicados en la comprensión y configuración de su dominio, tienen como intención inscribir su práctica intelectual en regiones anquilosadas y alojadas en la interioridad de las estructuras académicas institucionales. En este marco, propongo considerar lo 'psicopedagógico' –fenómeno– como *campo* –de investigación, acción profesional, de conocimiento, etc.– y proceso, la 'psicopedagogía' como la *circunscripción intelectual* –contornos teóricos de carácter interdisciplinaria e intersticial– y los 'estudios sobre psicopedagogía' como *ámbitos de formalización académica*.

En relación a los estudios sobre psicopedagogía, que no son otra cosa que, los contornos de formalización académica del campo según las disposiciones de las estructuras académicas, se observa una confusión en la literatura y proyectos de investigación articulados por sus

¹² Asume una frontera invisible.

investigadores. El *presentismo* e *historicidad* del campo concibe los 'estudios' sobre psicopedagogía no en términos de directrices de configuración, sino, en tanto, sistemas de revisión de un conjunto de investigaciones acerca de un determinado tema. Prolifera así, uno de sus principales fracasos cognitivos, antecedido por la institucionalización de un significante equívoco.

5. Conclusiones: conceptos¹³ clave para el estudio de la psicopedagogía

El dominio psicopedagógico¹⁴ expresa un carácter intersticial, es decir, surge de la movilización de la frontera de sus principales marcos disciplinarios fundantes, articulando la construcción de su terreno en una tercera espacialidad. Es un campo donde se cruzan los límites, se desbordan los márgenes, se abre a la producción de lo nuevo. La coyuntura específica que sustenta los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía y, específicamente, sus conceptos de acceso a la naturaleza de su objeto juegan un papel crucial. Si cambia la coyuntura, cambian los conceptos, los métodos y las formas interpretativas. Es esto, lo que la psicopedagogía no ha intencionado, la movilización de su frontera, con el objeto de penetrar en otras lógicas. El estudio de los conceptos afecta a las condiciones de recepción de las teorías e influencias que tienen lugar en la estructuración de su terreno. Los conceptos designan una localidad crítica y epistemológica, crean condiciones de entendimiento y diálogo entre diversos campos y singularidades epistemológicas. Al decir de Bal (2009) los conceptos se convierten en herramientas de intermediación e intersubjetividad, ayudan a controlar las condiciones de imaginación e interpretación. El análisis de los conceptos entrega herramientas para enfrentar opciones interpretativas. A través del estudio de los conceptos claves implicados en la configuración de lo psicopedagógico, se develan complejas formas de consumo al interior de una singular práctica teórica. Los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía¹⁵ se constituyen como herramientas intersticiales, surgen mediante condiciones de rearticulación y refuncionalización, expresan un estatus que devela que no son de exclusividad de su dominio.

Los conceptos¹⁶ definen los contornos de un determinado estilo de saber, actúan en términos de teorías en miniaturas, crean y consolidan condiciones de enunciación, sustentan propuestas teóricas, participan de demarcaciones epistémico-metodológicas. Los conceptos poseen la capacidad de comprender o distorsionar un determinado objeto de conocimiento. Según lo

¹³ Los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía no recurren a estrictos sistemas de filiaciones académicas. Sus conceptos en la actualidad contribuyen a la difuminación y contaminación del significado del propio término. Mediante ellos, es imposible discutir su significado en términos académicos. Coexisten complejas prácticas de superposición. Los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía son intersticiales.

¹⁴ Espacio de entrelazamiento de complejos dispositivos epistemológicos.

¹⁵ Deben actuar a favor de la desmitificación de los paradigmas académicos en los que ésta se encierra atrapada.

¹⁶ Terreno de complejas fluctuaciones conceptuales.

comentado en páginas anteriores, los conceptos a los que recurre el dominio psicopedagógico en su historicidad y situación actual, demuestra una sólida estrategia de esencialismo, éstos, se encuentran, en cierta medida, fuera de su estructura y naturaleza teórica. Sus conceptos se introducen por vía de abducción y contaminación lingüística, así como, por complejas formas de migración teórica. Los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía pueden ser concebidos en términos de concepciones 'intersticiales' y en 'transito'. ¿Qué tácticas teóricas y metodológicas persiguen y validan conceptos con dicho estatus? Los conceptos determinan la relación del investigador con su objeto, a través de ello, se toma posesión en la realidad, en sus campos de intervención y acción. A través de ellos, podemos develar la inoperatividad de ciertas teorías, formas analíticas, estrategias metodológicas, marcos disciplinarios y saberes para articular la tarea de lo psicopedagógico en el presente. El 'trabajo con conceptos' devela nulo abordaje, específicamente, referido a sus medios de configuración. ¿Cuáles son las 'líneas teóricas' y las 'operaciones intelectuales' que reflejan los conceptos epistemológicos de lo psicopedagógico? La principal deuda que enfrenta este campo, es relación con su especificidad de constitución y acción. Su organización emerge por vía de entrecruzamiento de diversas textualidades de análisis. ¿Cómo se subvierte la lógica del esencialismo, sin consentir la negatividad de su contra-discurso?

Los horizontes a los que nos conducen los conceptos tradicionalmente empleados para fundamentar la tarea psicopedagógica, se enmarcan en tácticas reduccionistas que limitan la apertura de su estructura de conocimiento. El propio concepto se vuelve homogéneo cuando se coloca en estrecha relación con las dificultades de aprendizaje, pues, el objeto psicopedagógico no se reduce exclusivamente al territorio de la escolarización. Sus territorios de análisis se ensamblan a partir de estrategias de membrana y conexión. Lo cierto es que, a través de los conceptos empleados en el abordaje de su objeto, se demuestra que, éstos, no son de exclusividad de su dominio, son compartidos y abordados por objetos y dominios de estudio, cuya centralidad se posiciona con mayor proximidad a las Ciencias Humanas, la Filosofía y las Ciencias Sociales. En su ensamblaje actual, conviven una cadena de objetos de diversa naturaleza que, parcialmente, se encuentran en relación con la naturaleza de su fenómeno. Los conceptos según Bal (2009) poseen la capacidad de deformar, distorsionar y/o contaminar los grados y niveles de aproximación a un determinado objeto. Esta problemática enfrenta el objeto y dominio psicopedagógico, es atravesado por múltiples prácticas de contaminación intelectual. Sus conceptos construyen una práctica analítica e interpretativa basada fundamentalmente en la distorsión de su objeto. La adherencia a determinados conceptos explicita singulares estilos de compromisos, respecto a determinadas corrientes, influencias, teorías y campos de conocimiento; los que, en la singularidad de su formación intelectual, convergen en lo psicológico, mayoritariamente, dando paso a una estructura de conocimiento superficial, aceptada a nivel mundial. Es necesario abrir la estructura disciplinaria de la psicopedagogía anclada en la

psicología y en alguno de sus campos específicos. ¿Qué campos o elementos intelectuales serían responsables de esto? Los conceptos para Bal (2009) asumen tareas que antes realizaban las tradiciones disciplinares, una de sus funciones, reside en la capacidad evaluar críticamente su pertinencia en determinados objetos. Los conceptos en términos epistemológicos establecen complejas condiciones de confrontación. El objeto psicopedagógico al igual que la mayoría de los objetos es sensible al cambio, exige analizar sus formas de interactividad con otros objetos. Es necesario, también, responder a las condiciones que delimitan su productividad.

Si los conceptos crean condiciones de equidad cognitiva, ¿qué sucede en el terreno de lo psicopedagógico?, ¿en qué medida, sus conceptos permiten enfrentar sistemas de confrontación teóricas y epistemológicas? Los conceptos para actuar en términos académicos, necesitan ser claros, explícitos y bien definidos, tal como sugiere Bal (2009). Si éstos no pueden discutirse en términos teóricos, entonces, carecen de estatus metodológico. Los conceptos a diferencia de las palabras nos ayudan a pensar analíticamente. Ciertamente, el concepto ‘psicopedagogía’ se devela como una noción ambigua y demasiado extendida, empleándose como si su significado y alcance teórico-operativo estuviese claro. De acuerdo a las tensiones que definen la situacionalidad actual del campo psicopedagógico, es posible identificar los siguientes inconvenientes metodológicos en relación al estudio de sus conceptos: a) la utilización ligera de sus conceptos y sus reiterativas formas de abducción abusiva y prácticas de contaminación lingüísticas, b) la insuficiencia de sus conceptos para problematizar el campo y o dar lectura de la realidad, c) la travestización que afecta a sus políticas de ubicuidad de su dominio y objeto, etc. El estudio de los conceptos en psicopedagogía debe asumir transformaciones de orden contextual, especialmente, a nivel de las intervenciones desarrolladas por sus profesionales. A través de los conceptos epistemológicos de la psicopedagogía –de carácter intersticial–, podemos visualizar una *“heterogeneidad de marcos disciplinarios y filiaciones intelectuales, de una variedad de objetos de estudio y registros investigativos, de una multilocalidad política de campos de acción y escenarios de intervención”* (Abreu, 2009, p. 9). Promueven los desplazamientos y deslocalizaciones de sus significantes fundacionales, con el objeto de consolidar una discusión de carácter meta-crítica acerca del futuro de la psicopedagogía en tanto espacio de producción del conocimiento y ámbito de formalización académica. Finalmente, el estudio de los conceptos debe permitirnos responder a la siguiente interrogante: ¿a través de qué conceptos es posible pensar el terreno psicopedagógico en términos de ciencia interdisciplinar?

Referencias

- Abreu, A. (2009). *Donde se cruzan los límites y desbordan los márgenes*. Recuperado el 1 de abril de 2018, de <https://afromodernidades.files.wordpress.com/2010/08/prologo-alberto-post-2-august.pdf>
- Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco : Aunt Lute.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- De Mussy, L., & Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.
- Follari, R. (2014). Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina. *De Raíz Diversa*, 1(1), 67-82. Recuperado el 30 de julio de 2018, de <http://revistas.unam.mx/index.php/deraizdiversa/article/download/58207/51506>
- Foucault, M. (s.f.). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: UNQ Editorial.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Ocampo, A. (2018). *La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar*. Recuperado el 10 de enero de 2019, de Cuadernos de Educación Inclusiva:
[https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/1/Cuadernos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva_VOL%20II_FINAL_FINAL_FEBRERO%202019%20\(1\).pdf#page=56](https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/1/Cuadernos%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inclusiva_VOL%20II_FINAL_FINAL_FEBRERO%202019%20(1).pdf#page=56)
- Ocampo, A. (2018). Prólogo. Pedagogías de lo Menor. En A. Ocampo, *Pedagogías Queer* (págs. 11-24). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Recuperado el 13 de abril de 2019, de https://uaech.goias.ufg.br/up/999/o/PEDAGOG%C3%8DAS_QUEER_LIBRO_FINAL.pdf
- Rcichard, N. (2003). El conflicto de las disciplinas. 49(203), 441-447. Recuperado el 30 de julio de 2018, de <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/lberoamericana/article/viewFile/5670/5817>

Sáez, L. (2008). *Intentando aclarar el concepto de 'síntesis disyuntiva' de G. Deleuze*. Recuperado el 30 de julio de 2018, de

https://www.ugr.es/~lsaez/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf

Troncoso, R. (2003). *Nepantla. Una aproximación al término*. Recuperado el 6 de diciembre de 2018, de

https://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_te_rmino

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*.

Ciudad de México: El Colegio de México.

Aldo Ocampo González. Teórico y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, www.celel.cl), primer centro de investigación creado en América Latina y el Caribe y en Chile, para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. El CELEI es miembro de CLACSO. Ocampo es Profesor del Máster en Creatividad Educación y Bienestar de la Universitat de Barcelona, España. Profesor Invitado en el programa de Maestría en Educación desde la Diversidad, Univ. de Manizales, Colombia. Doctor (Ph.D) en Ciencias de la Educación Licenciado en Educación, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Magíster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad. Es autor de seis libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2017, en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional. Imparte permanentemente conferencias, clases magistrales y seminarios gracias a sus escritos en Chile, México, Argentina, Brasil, España, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, entre otros países de Iberoamérica.